

Brügelmann, Hans

Den Einzelnen gerecht werden – in der inklusiven Schule. Mit einer Öffnung des Unterrichts raus aus der Individualisierungsfalle!

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (2011) 9, S. 355-362



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-174710

10.25656/01:17471

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-174710>

<https://doi.org/10.25656/01:17471>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Den Einzelnen gerecht werden – in der inklusiven Schule.

Mit einer Öffnung des Unterrichts raus aus der Individualisierungsfalle!

Hans Brügelmann

Zusammenfassung

Für manche ist „Inklusion“ bloß ein neuer Modebegriff. Andere halten den Anspruch für überzogen und entschärfen ihn, indem sie den Begriff mit „Integration“ gleichsetzen, wie in der offiziellen deutschen Übersetzung der UN-Konvention - und einfach weitermachen wie bisher.

Inklusion als Wahrnehmung und Respektierung von Besonderheit

Anders als die Integration „der anderen“ in eine (als homogen unterstellte) Gruppe „der Normalen“ bedeutet die Idee der Inklusion die Anerkennung der Unterschiedlichkeit *aller* Mitglieder und damit der Besonderheit jedes und jeder *einzelnen*. Dann passen schulbürokratische Schubladen wie Schulkindergarten, Förderschule (Typ A, B, C usw.) oder Gymnasium, Haupt- bzw. Realschule ebenso wenig wie die starren Formen äußerer Differenzierung, die den Gesamtschulen durch die KMK auferlegt worden sind. Solche Grobkategorien scheitern auch daran, dass die Unterschiede zwischen den Personen in allen relevanten Dimensionen (IQ, Fachkompetenzen, Sozialverhalten, ...) immer graduell sind. Wo soll man – wie begründet – einen Schnitt auf einem solchen Kontinuum machen, um Schüler und Schülerinnen in Gruppen aufzuteilen?

Diese Anerkennung der Besonderheit aller hat erhebliche Konsequenzen für jeden Unterricht - also nicht erst, wenn man auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf schaut. Wir wissen seit langem, dass schon Schulanfänger mit drei bis vier Jahren Entwicklungsunterschied in die Schule kommen (BRÜGELMANN 2006; LARGO 2008): In ihren Erfahrungen mit Schrift, mit Zahlen und Mengen, aber auch in ihren senso-motorischen und sozialen Fähigkeiten. Gleichschritt im Lernen ist dann nicht möglich. Und wie der Schweizer Mediziner REMO LARGO betont: Heterogen ist auch jede Person in sich. Jede und jeder hat ein individuelles Leistungsprofil, z. B. Sprache gut, Mathematik schwach, kooperationsfähig, aber wenig selbstbewusst.

Damit werden die bürokratischen Grobkategorien vollends unangemessen. Man kann bei einem Kind mit Migrationsgeschichte nicht einfach das „Programm Migrant“ abspulen, sondern muss sich auf das einzelne Kind einlassen: Griechische, aber auch spanische Kinder sind im Durchschnitt in unserem Bildungssystem erfolgreicher als türkische oder italienische; alle Gruppen sind in der Regel erfolgreicher, wenn sie aus einer höheren sozialen Schicht kommen, Jungen weniger als Mädchen und so fort.

Diese Einsicht müsste schon für unsere Sprache Konsequenzen haben, in der nach PISA Globaletiketten wieder verbreitet sind. Auf der Ebene konkreten Unterrichts macht es keinen Sinn, über Kinder und Jugendliche als Mitglieder von *Gruppen* zu reden: Marc ist nicht bloß „Unterschichtkind“, Jenny nicht nur „eine Legasthenikerin“. Mit solchen Etiketten sind keine Kriterien für eine differenzierte Förderung zu gewinnen. Die Heterogenität innerhalb jeder dieser Gruppen ist größer als die Differenz ihres Mittelwerts zu dem der Grundgesamtheit. Die Verteilungen von relevanten Kompetenzen – wie Textverständnis, Wortschatz, phonologische Bewusstheit usw. – überlappen sich sehr viel stärker, als die jeweiligen Mittelwertunterschiede sie trennen. Auch darum bleibt Koedukation der Geschlechter berechtigter Anspruch, auch darum machen getrennte Lesebücher als Vorgabe für dann alle Mädchen und alle Jungen keinen Sinn – ganz unabhängig von den Nebenwirkungen einer solchen Festlegung auf die Selbstwahrnehmung der Betroffenen. Stattdessen ist es sinnvoll unterschiedliche Lektürestoffe anzubieten, auch solche die *eher* von Mädchen oder *eher* von Jungen gelesen werden. Aber: Eine solche Auswahl ermöglicht dem einzelnen geeignete – auf die jeweiligen individuellen Interessen passende – Texte zu finden bzw. Leseinteressen zu entwickeln.

Hinzu kommt ein weiteres Problem: Es wird der Kontextabhängigkeit von Leistungen und Verhalten nicht gerecht, wenn wir schon sprachlich feste *Eigenschaften* unterstellen, wie gängige Formulierungen sie nahelegen, wenn wir sagen jemand „habe“ Dyskalkulie oder ADHS - als ob damit eine Erklärung oder gar eine Handlungshilfe gewonnen wäre. Reden wir über ihre konkreten Schwierigkeiten: „*Tom* kann jetzt nicht gut vorlesen“ (aber vielleicht zu Hause oder leise für sich?); *Mara* hat Schwierigkeiten mit dem großen Einmaleins (aber nicht, wenn sie das Perlenmaterial als Hilfe nutzen kann) und *Lena* stört in der Gruppenarbeit, aber vielleicht nicht, wenn sie allein arbeiten darf – während es bei *Hendrik* genau umgekehrt ist. Auf diese Kontextabhängigkeit zielt auch die Formulierung, dass Menschen durch die Rahmenbedingungen behindert *werden* und nicht einfach behindert *sind*.

Gemeinsamer Unterricht bedeutet nicht gleiches Lernen

Nun wird die gemeinsame Schule für alle (d. h. die Auflösung der bisherigen Mehrgliedrigkeit, des „dreigliedrigen System“ Gymnasium, Realschule, Hauptschule und des oft verschwiegenen vielgliedrigen Systems der Förderschulen) kritisiert mit dem Vorwurf der Gleichmacherei („Einheitsschule“). In dieser Kritik steckt ein (möglicherweise bewusst forciertes) Missverständnis des Begriffs „gemeinsam“: Inklusion meint nicht Gleichschritt oder „für alle dasselbe“ oder gar Nivellierung der Anforderungen. Im Gegenteil – ohne Individualisierung ist Inklusion und damit die optimale Unterstützung und Förderung des Einzelnen unabhängig von seinem aktuellen Leistungsniveau nicht möglich. Aber diese Öffnung des Lernraums für die je besonderen Voraussetzungen und Möglichkeiten der verschiedenen Schüler/innen bedeutet keinen Verzicht auf gemeinsame Aktivitäten – im Gegenteil: Sie lebt von einem intensiven Lernen mit- und voneinander; vorhandene Unterschiede werden wahrgenommen und bewusst genutzt. Wie diese Spannung produktiv gemacht werden kann, will ich im Folgenden aufzeigen.

„Den Einzelnen gerecht werden“ ist eine der vier Leitideen des Verbunds reformpädagogisch orientierter Schulen „Blick über den Zaun“. Sie war auch Thema einer Tagung, zu der sich Vertreter dieser Schulen im vergangenen Jahr in Bensberg trafen (BACKHAUS 2010). In den Vorträgen, in den Diskussionen der Arbeitsgruppen und in den Praxisbeispielen auf dem „Markt der Möglichkeiten“ wurde deutlich, dass die schnelle Verständigung auf „Individualisierung“ als grundlegendes Prinzip der Pädagogik täuschen kann, da sie sehr unterschiedliche Vorstellungen einschließt:

- Individualisierung nur der Wege des Lernens in der Schule - oder auch der Ziele und Inhalte?
- Individualisierung nur als didaktisch-methodischer - oder auch als pädagogischer Anspruch an Unterricht?
- Individualisierung als Einzelarbeit nebeneinander - oder eingebettet in gemeinsame Aktivitäten der Lerngruppe?

Diesen Fragen ging der Schlussbeitrag zur Tagung nach, die hier systematischer auszuführen sind, da sie von grundlegender Bedeutung erscheinen, wenn der Weg zu

einer „inklusiven“ Schule über eine Individualisierung nicht in einer Sackgasse enden soll.

Individualisierung - eine Reaktion auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen

Den Blick auf das Individuum in seiner Einzigartigkeit fordert die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 (in Deutschland seit 2009 in Kraft), entsprechend ist er in den Indikatoren des „Index für Inklusion“ konkretisiert (BOOTH & AINSWORTH 2003; McDONALD & OLLEY 2002) und so hat auch der „Blick über den Zaun“ seine erste Grundüberzeugung formuliert (vgl. V. D. GROEBEN 2005):

*Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung
Es geht in der Schule um einzelne Menschen, die Kinder und Jugendlichen. Die Schule ist für sie da und nicht umgekehrt. Wir müssen sie in ihrer Unterschiedlichkeit annehmen und die Schule von ihnen und ihren Bedürfnissen her denken.*

Eine Folgerung aus dieser Leitidee ist der Verzicht auf gleichschrittige Lehrgänge. Mit der Freigabe von Reihenfolge, Tempo und Sozialform wird ein erster wichtiger Schritt zur Öffnung des Unterrichts vollzogen. Stationen und Wochenpläne können helfen, diese Auflösung des Gleichschritts auch organisatorisch umzusetzen.

Oft bleiben die Anforderungen und Lernmöglichkeiten aber dieselben, die sich in Lehrwerken und Arbeitsheften finden. Es werden dieselben Formate genutzt oder gar die Seiten des Schulbuchs lediglich aufgelöst in einen Satz von Karteikarten mit denselben geschlossen-kleinschrittigen Aufgaben. Zwar bedeutet schon das eine erhebliche Entspannung für die Schüler, deren Arbeitstempo in einer Regelklasse erheblich variieren kann. Zudem übernehmen die Schüler einen Teil der Verantwortung für die Organisation ihrer Arbeit. Inhaltlich aber bleibt der Unterricht lehrerzentriert, seine Steuerung wird lediglich aus der Person der Lehrkraft auf das Material verlagert. Die lineare Anordnung des Lehrgangs und die Vorgabe der einen richtigen Lösung bleiben erhalten.

Individualisierung – eine Konsequenz aus konstruktivistischen Lerntheorien

Den Einzelnen gerecht zu werden – das bedeutet mehr, als jedem Schüler ein anderes Arbeitsblatt zu geben. Eine solche Differenzierung „von oben“ ist sicher ein Fortschritt gegenüber einem gleichschrittigen Frontalunterricht, in dem alle zur selben Zeit dieselbe Aufgabe in demselben Tempo bearbeiten müssen.

Nimmt man den Anspruch ernst, verlangt er aber mehr: Raum für eine Individualisierung „von unten“, d. h. für eine nicht nur organisatorische, sondern auch für eine methodische und inhaltliche Öffnung des Unterrichts.

Denn aus Sicht konstruktivistischer Lerntheorien muss sich auch die Art der Aufgaben und Aktivitäten verändern. Der „Blick über den Zaun“ bringt dies in seiner zweiten Grundüberzeugung zum Ausdruck, die den Anspruch, „den Einzelnen gerecht“ zu werden, qualitativ näher bestimmt (vgl. V. D. GROEBEN 2005):

Lernen ist umso wirksamer, je mehr es an Erfahrung, (Selbst-)Erprobung, Bewährung und Ernstfall gebunden ist. Lernen ist umso weniger wirksam, je stärker es nur rezeptiv, fremdgesteuert, einseitig kognitiv bleibt: „paper and pencil“ sind wichtige Hilfsmittel, aber schlechte Lehrmeister. Lernen braucht Erlebnis und Erfahrung ebenso wie Übung und Systematik; seine Qualität hängt davon ab, wie sich beide ergänzen. Lernen ist ein individueller Prozess, der sich im sozialen Kontext vollzieht, ist angewiesen auf kooperatives Handeln, Erforschen und Erproben.

Unser Anspruch „Den Einzelnen gerecht werden“ darf also nicht darauf reduziert werden, dass alle dasselbe machen – nur zu verschiedenen Zeiten oder in unterschiedlichem Tempo, er muss vielmehr inhaltliche Wahlmöglichkeiten einschließen.

Individualisierung – Voraussetzung zu einem produktiven Lernen mit- und voneinander

Zudem bedeutet der Anspruch „den Einzelnen gerecht“ zu werden nicht, dass jeder für sich allein arbeitet. Seine Umsetzung ist angewiesen auf den Austausch untereinander. Freies Schreiben macht keinen Sinn, wenn die Texte nicht anderen präsentiert werden. Deren Aufmerksamkeit und Nachdenken wiederum sind wertlos, wenn die Autorin sie nicht in ihrer Einzelarbeit bedenkt und aufnimmt oder wenn nicht gemeinsam von Autorin und Zuhörern an dem Text weitergearbeitet wird.

„Individualisierungsfälle“ haben BUHROW (1999) und REINMANN-ROTHMEIER und MANDL (1999) das Missverständnis eines bloßen neben- statt eines ernsthaften mit- und voneinander Lernens genannt. Die Schweizer Didaktiker GALLIN und RUF (1998) haben diese Wechselwirkung prägnant in ihrem Dreischritt des Lernens formuliert:

- Vom *Singulären*, also dem individuellen Zugang zu einer Frage, einem Problem oder einer Aufgabe,
- über das *Divergierende*, also die Auseinandersetzung über verschiedene Lösungswege,
- zum *Regulären*, der Norm oder Konvention.

Ausgangspunkt einer jeden neuen Erfahrung sind danach die persönlichen Deutungen eines jeden Beteiligten. Aber erst die Konfrontation mit den Erfahrungen und Vorstellungen anderer zwingt zur Begründung, zur Überprüfung und ggf. zur Differenzierung des aktuellen Wissens. Aus diesem Austausch kann dann die Verständigung auf eine gemeinsame Sicht oder die Einsicht in den Sinn einer Konvention erwachsen.

Wie RUMPF in seinen Diskussionsbeiträgen seit über 40 Jahren (z. B. 1971) rügt: Unterricht dient nicht der möglichst umwegfreien Vermittlung des in der Erwachsenenwelt Üblichen, des über die Kultur Tradierten und des in den akademischen Disziplinen Gültigen. Er muss seinen Anfang nehmen bei den Erfahrungen, den Fragen, den Lösungsversuchen des einzelnen Kinds und Jugendlichen – ohne dabei den Blick für andere Aufgaben von Schule (etwa ihre Tradierungs- und Qualifikationsfunktion) aus den Augen zu verlieren.

Individualisierung - Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung im Sinne der Kinderrechte

Noch einmal eine höhere Qualität gewinnt der Anspruch der Individualisierung, wenn wir ihn verbinden mit der dritten Grundüberzeugung des „Blick über den Zaun“ (vgl. v. D. GROEBEN 2005):

Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben

Werte müssen täglich gelebt werden, ebenso wie demokratisches Handeln. Das ist keine Sache einzelner Fächer, sondern des Schullebens.

Aber Selbst- und Mitbestimmung sind *auch* Sache der einzelnen Fächer. Insofern beschränkt sich der Anspruch „Den Einzelnen gerecht werden“ nicht auf sozusagen technisch-methodische Alternativen zum Frontalunterricht, sondern verlangt im Sinne der Kinderrechte eine veränderte pädagogische Haltung – und damit auch für den Unterricht ein grundsätzliches Nachdenken über die Rolle von Kindern und Jugendlichen in der Schule.

Selbst in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit ist die internationale CIVIC-Studie (TORNEY-PURTA & BARBER 2005) kaum zur Kenntnis genommen, deren Ergebnisse doch die gleiche Aufmerksamkeit verdient hätten wie PISA und TIMSS: Das politische Wissen der deutschen Jugendlichen liegt im Durchschnitt der Vergleichsländer, sie zeigen nur eine geringe Bereitschaft zum politischen Engagement und vor allem eine wenig ausgeprägte sozial-integrative Orientierung, mit der höchsten Ausländerfeindlichkeit, im Vergleich zu den anderen Ländern (HÄNDLE 2003).

Diese Befunde zur politischen Bildung stimmen mindestens so nachdenklich wie die oft beklagten Rangplätze deutscher Schüler beim Vergleich von Lesekompetenz und mathematisch-naturwissenschaftlichem Wissen und Können.

Mitbestimmung ist aber nicht nur als Voraussetzung politischer Bildung wichtig, wenn man die UN-Kinderrechtskonvention (1989) ernst nimmt.

Berücksichtigung des Kindeswillens

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife (Art. 12.).

Im Anschluss an diese Konvention von 1989 fordert die KMK (2006) ausdrücklich:

„1. Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die Subjektstellung des Kindes und dessen allseitiger Entfaltungsanspruch in allen Schulstufen und –arten zu respektieren sind und Maßnahmen zur Förderung von Begabungsvielfalt sowie zur Vermeidung von sozialer Ausgrenzung verstärkt werden müssen.

2. Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essentiell für die Schulkultur ist.“

Individualisierung „von unten“: Eine Zwischenbilanz

Das so qualifizierte Verständnis von Individualisierung ist nicht durch eine Differenzierung „von oben“ einzulösen. Partizipation ist Ziel des Unterrichts – und Anspruch an ihn selbst (HIMMELMANN 2004, 6). Zu unterscheiden sind nämlich drei Begründungsstränge für mehr Selbst- und Mitbestimmung in der Schule:

- Sie ist Medium für politisches Lernen als Vorbereitung auf ein demokratisches Zusammenleben in der pluralistischen Gesellschaft, Anspruch an den Umgang miteinander.
- Sie ist aber auch schon Anspruch an den aktuellen Umgang von Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen: Demokratie als Lebensform in den gesellschaftlichen Institutionen.

- Damit wird sie auch für Unterricht relevant: Als Gewährung von Entscheidungsräumen für die Wahl von Inhalten. Selbstbestimmung stärkt auch die Motivation für fachliches Lernen, die individuelle Interessen werden sozusagen zum „Motor“ des Lernens (DECI & RYAN 1995; HARTINGER & FÖLLING-ALBERS 2002).

Autonomie folgt also einerseits aus der Anerkennung des Rechts des Kinds „auf den heutigen Tag“, wie Janusz Korzak (HEIMPEL & ROOS 1994) es formuliert hat; sie hat aber auch eine unmittelbare Bedeutung für das „Kerngeschäft“ der Schule, den Unterricht (EDELSTEIN & FAUSER 2001). Dieser muss sich für die Erfahrungen und Interessen der Kinder weiter öffnen als nur auf der organisatorischen Ebene. Wie eine zusammenfassende Übersicht noch einmal verdeutlicht (BRÜGELMANN 2008a, 9 ff.; PESCHEL 2006, 76 ff.), geht es zwar einerseits um methodisch-organisatorische Freiräume bei der Wahl der Aufgaben (nach Schwierigkeit, Interesse), der Reihenfolge und des Tempos ihrer Bearbeitung, andererseits zugleich um eine didaktisch-inhaltliche Öffnung der Aufgaben für individuelle, auch qualitativ unterschiedliche Lösungswege und Erfahrungen („Lernen als persönliche Konstruktion von Wissen“). Darüber hinaus geht es aber auch um eine pädagogisch-politisch begründete Beteiligung von Schüler/innen an Entscheidungen über Inhalte und Vorhaben des Unterrichts und um ihre Mitbestimmung der Formen des Schullebens:

- individuell, z. B. in Form von Lernverträgen,
- gemeinsam durch in der Gruppe entwickelte Projekte,
- institutionell als Vereinbarung von Regeln im Klassenrat oder in der Schulversammlung.

Selbst- und Mitbestimmung sind also verbunden mit Verantwortung: Für die eigene Arbeit, aber auch das gemeinsame Lernen. Vereinbarungen enthalten Rechenschaftspflichten und für deren Wahrnehmung muss es Reflexionsphasen geben, z. B. im Morgen- und im Abschlusskreis, in Schreibkonferenzen, im Klassenrat (BACKHAUS & Knorre 2008; BURK, SPECK-HAMDAN & WEDEKIND 2003).

Und was bedeutet das für den Unterrichtsalltag?

Aus der Verbindung der drei Leitideen des „Blicks über den Zaun“ ergeben sich somit drei zentrale Botschaften für die Umsetzung des Anspruchs der Inklusion:

- Individualisierung ist mehr als Differenzierung nach Gruppenmerkmalen, sie bedeutet Raum und Zeit für persönliche Interessen und Erfahrungen.
- Individualisierung heißt nicht Isolierung in Einzelarbeit, sie ist auf die Begegnung und den Austausch mit anderen angewiesen und schließt damit auch Verantwortlichkeiten in der Gruppe ein.
- Individualisierung darf nicht auf didaktisch-methodische Maßnahmen beschränkt bleiben, sie verlangt eine pädagogische Haltung, die Kinder und Jugendliche als eigenständige Persönlichkeiten wahrnimmt, ihre Rechte (UN-Konvention) respektiert und konkrete Partizipationsmöglichkeiten im Schulleben, aber auch im Unterricht ermöglicht.

Die Ergebnisse der Befragung belegen diese Diskrepanz zwischen Soll und Ist-Zustand. Unsere Befragungen von Lehrer/innen lassen in dieser Hinsicht schon ein Überzeugungs-, aber erst recht auch ein Umsetzungsproblem erkennen. Schon die eigenen Ansprüche („SOLL“), vor allem aber deren Umsetzung („IST“) zeigen eine deutliche Abnahme der Häufigkeit von Formen des Unterrichts, die eine inhaltliche Mitbestimmung ermöglichen – während eine soziale Mitbestimmung höhere Akzeptanz findet. So sehen Grundschullehrer/innen als wichtig/ als umgesetzt

„mindestens einmal pro Tag“	IST	SOLL
Tempo selbst bestimmen	64 %	82 %
nebeneinander verschiedene Aufgaben	42 %	62 %
ungewöhnliche Lösungswege entwickeln	16 %	53 %
gemeinsame Vorhaben arbeitsteilig	17 %	38 %
Ziele/ Inhalte mitbestimmen	13 %	32 %
Festlegung Regeln beteiligt	53 %	62 %

Tab. 1: Anspruch und Umsetzung verschiedener Formen der Öffnung von Unterricht (Selbsteinschätzung von Grundschullehrern und Grundschullehrerinnen; nach Brügelmann 2008b, 199 ff.)

Befragungen von Kindern am Ende der Grundschulzeit bestätigen den Entwicklungsbedarf. Befragt, wie oft sie selbst bestimmen können, was in den Schulstunden gemacht wird, antworten im DJI-Kinderpanel 27 % mit „nie“ und weitere 55 % mit „selten“ (ALT 2005).

Die Herkunft der Schule aus kirchlichen und später staatlichen Hierarchien belastet bis heute das Verständnis der Lehrer-Schüler-Beziehung (die Annahme eines „besonderen Gewaltverhältnisses“ analog zu Gefängnis und Militär hat das Bundesverfassungsgericht erst 1972 abgewiesen). Aus der *Bekehrung* zum richtigen Glauben wurde in der Aufklärung die *Belehrung* über das richtige Wissen. Die Hierarchie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses veränderte sich nur in Ausnahmefällen. Schule in der Demokratie sollte aber ein sozialer Raum der *Begegnung* von Generationen und Kulturen sein, die eine – jeweils unterschiedliche - individuelle Bereicherung von Erfahrungen und Sichtweisen ermöglicht (BRÜGELMANN 2005, 39) - und dies für *alle* Kinder in einem gemeinsamen Erfahrungsraum. Inklusion bedeutet als institutionelle Rahmenbedingung also, dass keine Kinder ausgesondert werden, dass Schule als Gesellschaft im Kleinen, als Lernfeld für die Gesamtgesellschaft, deren Heterogenität widerspiegelt.

Aber die Noten!?

Dieses Verständnis von Individualisierung hat ein grundlegend verändertes Verständnis von Leistungsbeurteilung zur Folge. Sowohl die Rollenverteilung als auch die methodischen Zugänge verändern sich.

An Stelle der bezugsgruppenorientierten Bewertung, wie sie in der Normalverteilung der Ziffernnoten zum Ausdruck kommt, ist eine Orientierung an Lernzielen („kriteriale Norm“) und vor allem an der individuellen Entwicklung gefordert. Die erste Anforderung betrifft vor allem die Zertifizierung von Kompetenzen nach außen, ist also an den Übergängen innerhalb des Systems und beim Wechsel nach außen von Bedeutung. Unter pädagogischen Gesichtspunkten dagegen ist Leistung in erster Linie,

was die oder der einzelne aus den persönlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten macht. In der Grundschule hat diese Sicht zu der immer wieder erneuerten Forderung nach Entwicklungsberichten statt Noten geführt (ARBEITSGRUPPE PRIMARSTUFE 2006; BAMBACH 1994). Deren sehr unterschiedliche Qualität hat allerdings die Kritiker gestärkt und manche Befürworter ernüchtert.

Unabhängig von dieser teilweise ideologischen Auseinandersetzung haben sich in der Praxis konkrete Varianten entwickelt, die nicht nur eine größere Transparenz der Leistungsbeurteilung versprechen, sondern auch eine neue Rollenverteilung anstreben, wie sie in dem Anspruch einer „dialogischen Diagnostik“ zum Ausdruck kommt (BACKHAUS 2011; BRÜGELMANN 2011). Die Grundidee: Aufgaben sollen so konzipiert werden, dass die Schüler nicht nur etwas über den Gegenstand lernen, sondern auch über sich als Lernende.

Der Grundschulverband hat diese Idee in seiner Konzeption einer „pädagogischen Leistungskultur“ ausformuliert und durch eine Fülle von Aufgaben, Materialien und Beobachtungs- und Deutungshilfen für alle Lernbereiche und Jahrgänge der Grundschule konkretisiert (BARNITZKY, BRÜGELMANN, HECKER & SCHÖNKNECHT 2005, 2006, 2007).

Grundlegend ist der Verzicht auf eine Trennung von „Diagnose“ und „Förderung“, da diese Trennung sachlogisch nicht notwendig und ökonomisch nicht sinnvoll ist. Die Grundgedanken einer solchen Integration von Lern- und Beobachtungsaufgaben wird in Abgrenzung vom aktuellen Trend zur Dominanz standardisierter Tests deutlich:

- Analyse der Tiefenstruktur von Leistungen statt bloßer Auszählung nach „richtig“ vs. „falsch“ (Fehler ist nicht gleich Fehler, Kritik dazu BARNITZKY 2005; 2007);
- Entwicklungsdokumentation von Fortschritten statt nur punktueller Lernstandsvergleiche (s. Abb. 1);
- individuelle Förderorientierung statt inhaltlicher und zeitlicher Standardisierung der Anforderungen (s. Abb. 2);

- dialogische Lernberatung (BACKHAUS & KNORRE 2010) statt Leistungsbeurteilung „ex cathedra“ (s. Abb. 3).

Das kannst du jetzt:	Datum	Datum	Datum	Datum
Du kannst zu jedem Wort mindestens einen passenden Buchstaben finden und aufschreiben.				
Du kannst zu jedem Wort mehrere passende Buchstaben finden und aufschreiben.				
Du kannst viele Wörter so schreiben, wie sie klingen.				
Du kannst fast alle Wörter schreiben, wie sie klingen.				
Du kennst besondere Buchstaben (z. B. Ä, Ö, Ü).				
Du kennst das EI.				

Abb. 1: Kriterienraster (Ausschnitt) für eine individuelle Rückmeldung zur Schreibentwicklung (BRINKMANN 2008)

Wie sicher fühlst du dich in den folgenden Situationen?	sicher	ziemlich sicher	unsicher	sehr unsicher	Hier findest du Aufgaben zum Üben.
1. Ich kann Größen abschätzen, z.B. die Länge der Aula, mein Alter in Tagen, das Gewicht einer Katze .					AB „Schätze !“ AB „Mit Längen rechnen“
2. Ich kann Einheiten umrechnen, z.B. 3,4 m in mm, 500 min in h, 0,3 t in kg.					AB „Übung Größen“ AB „Rechnen mit der Zeit“ Klammerkarten Zeitdreiecke
3. Ich kann mit Größen rechnen, z.B. 4,2 m – 54 cm, 4min 5s – 1min 15 s, 8 · 170 g in kg.					S. 166, Nr.2a,b, S. 166, Nr. 3 AB „Das verrückte Haus der Größen“
4. Ich kann Fahrpläne lesen und Fahrzeiten bestimmen.					S. 166, Nr. 4, 5
5. Ich mache zweimal wöchentlich einen Waldlauf von 2600 m Länge. Ich kann ausrechnen, wie viele Kilometer ich im Jahr laufe, wenn ich insgesamt 38 Wochen laufe.					S. 166, Nr. 7- 10 Aufgabenkarten

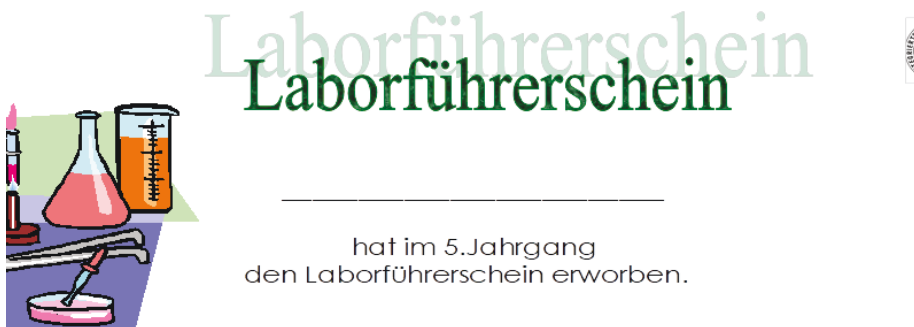
Abb. 2: Förderorientierte Selbsteinschätzung im Mathematikunterricht (IGS Flensburg)

Umgang mit Texten und Medien; Lesen						
	Das kann ich schon		Das muss ich noch üben		Das kann ich noch nicht	
	ICH	L	ICH	L	ICH	L
Ich lese gerne.						
Ich lese viel, auch zu Hause.						
Was ich lese kann ich verstehen und erzählen.						
Ich nütze Bücher um mir Informationen zu beschaffen.						
Ich kann schriftliche Arbeitsanweisungen verstehen und danach handeln.						
Ich kann Gedichte auswendig lernen.						
Ich kann Gedichte betont vortragen.						
Ich kann Stichworte aus einem Text aufschreiben.						
Ich kann Texte markieren.						
Ich kann bei einem Buch den Autor, Verlag, Titel benennen.						
Ich kann den Inhalt eines Buches mündlich nacherzählen.						
Ich kann den Inhalt eines Buches schriftlich nacherzählen.						
Ich kann selbstständig im Internet arbeiten und mir Informationen besorgen.						
Ich kann schnell lesen.						

Abb. 3: Kompetenzraster zur Selbst- und Fremdeinschätzung als Grundlage für eine dialogische Lernberatung (Grundschule Harmonie, Eitorf)

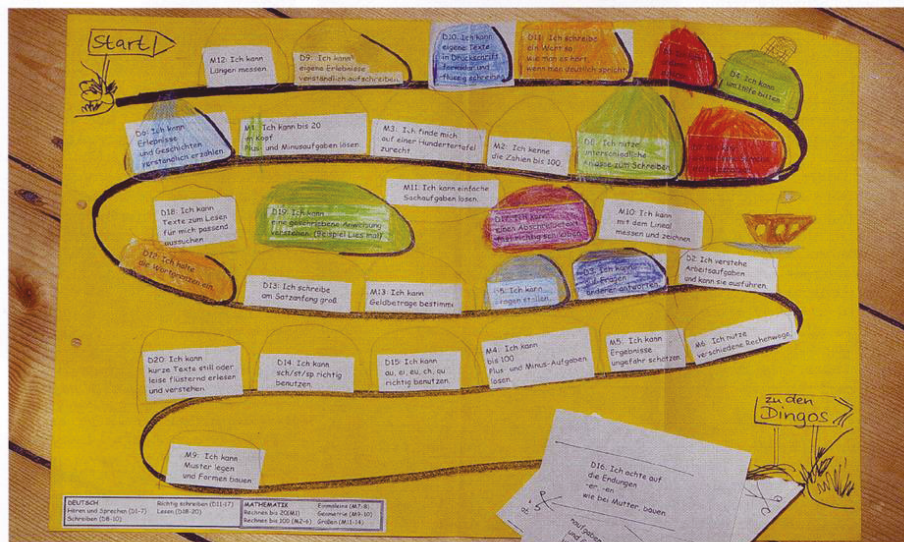
Die Beispiele zeigen, wie Individualisierung „von unten“ auch im Bereich der Leistungsbeurteilung umgesetzt werden kann - zentrale Voraussetzung dafür, dass Inklusion auch im Unterricht Wirklichkeit werden kann.

Zwar ist die Zertifizierungsfunktion der Schule mit klaren Anforderungen verbunden, deren Erreichen auszuweisen ist. Individualisierung ermöglicht aber – wie in der Fahrschule – Flexibilität in den Terminen. An vielen Grundschulen, zunehmend aber auch an Sekundarschulen wird diese Form der Leistungsbewertung über eine Modularisierung der Inhalte bzw. Kompetenzen und ihre individuelle Zertifizierung, z. B. in Form von „Lese-Portfolios“, „Rechtschreib-Ausweisen“ oder „Computer-Führerscheinen“ realisiert (Abb. 4). Durch den Lehrplan vorgegebene Lernziele werden in individuelle „Lernlandkarten“ übersetzt (Abb. 5) – eine anschauliche Form, um gemeinsame Absprachen und individuelle Rechenschaftspflichten zu dokumentieren.



- hat dabei folgende Leistungen gezeigt:
- ☺ Sie kann die Gefahren beim Experimentieren erkennen.
 - ☺ Sie kann die Gefahrensymbole und ihre Bedeutungen benennen.
 - ☺ Sie kann die Laborgeräte benennen.
 - ☺ Sie kann die Teile des Bunsenbrenners benennen.
 - ☺ Sie kann einen Bunsenbrenner fachgerecht benutzen.

Abb. 4: Zertifikat aus dem Chemieunterricht (IGS Flensburg)



Lern-Landkarten helfen, Kinder in die Gestaltung und Umsetzung ihrer Lernprozesse aktiv einzubinden

GS aktuell 105 • Februar 2009

23

Abb. 5: Lern-Landkarte (Wartburgschule Münster; aus: Grundschule aktuell Nr. 105)

Wie breit solche Möglichkeiten genutzt werden und ob sie ihr Potenzial voll entfalten können, hängt von vier Bedingungen ab:

- Mentalitätswandel unter Lehrerinnen und den anderen Beteiligten, was Funktion und Gehalt der Leistungsbeurteilung betrifft: „Von der Klassifikation der Person zur Information über deren Leistung“;

- Rollenveränderung im Unterricht in der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler: „Von der Beurteilung ex cathedra zur dialogischen Lernberatung“
- Qualitätssicherung des Beurteilungswesens: „Von der Einzelbeurteilung zur Sicherung von Mehrperspektivität“;
- Strukturreform im Schulsystem: „Von der Selektion leistungsschwacher Schülergruppen hin zur individuellen Förderung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten“.

So berechtigt die letzten beiden Forderungen nach Verbesserung der Rahmenbedingungen sind (vgl. auch dazu die Standards für eine „gute Schule“ des Schulverbunds „Blick über den Zaun“, GROEBEN 2005): Sie dürfen keine Entschuldigung für ein *weiter so* sein. Die große Bandbreite unterschiedlichen Unterrichts *innerhalb* derselben Vorgaben zeigt, dass Freiräume für eine Reform von unten bestehen. Jeder muss an seinem Platz anfangen, die Prinzipien der Inklusion umzusetzen, *soweit dies unter den gegebenen Bedingungen möglich ist*.

Eine Individualisierung „von unten“, die die Chancen des Austauschs und der Zusammenarbeit nutzt, ermöglicht dies eher als eine Differenzierung „von oben“ und zugleich hilft sie, die Tücken der Individualisierungsfalle zu umgehen.

Literaturverzeichnis

ALT, C. (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden 2005

ARBEITSGRUPPE PRIMARSTUFE: Sind Noten nützlich und nötig? Zifferzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes, erstellt von der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen. Frankfurt 2006

BACKHAUS, A. (Hrsg.): Den Einzelnen gerecht werden - Leistung herausfordern - begleiten – würdigen. Dokumentation der Tagung des Schulverbunds ‚Blick über den Zaun‘ 02.-04. Mai 2010 Bensberg. Reformpädagogische Arbeitsstelle an der Universität Siegen 2010

- BACKHAUS, A.: Lesen & Schreiben. Ein Aufgabenset für die dialogische Förderdiagnostik in der Alphabetisierung. In: Alfa-Forum (2011) 76, 21-23
- BACKHAUS, A. & Knorre, S. (Hrsg.): Demokratische Grundschule - Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB2. Universität Siegen 2008
- BACKHAUS, A. & KNORRE, S.: Dialogische Diagnostik. Deutungen und Einsichten von Kindern ernst nehmen. In: Die Grundschulzeitschrift 24 (2010) 234, 10-12.
<http://www.agprim.uni-siegen.de/backhaus/gsz.tests.lernbeobachtungen.knorrebackhaus20091214.pdf>
 [10.08.2011]
- BAMBACH, H.: Ermutigungen. Nicht Zensuren. Ein Plädoyer in Beispielen. Libelle, CH-Lengwil 1994
- BARTNITZKY, H.: VERA Deutsch 2004: Ungeeignet und bildungsfern. In: Grundschule aktuell (2005) 89, 10-16
- BARTNITZKY, H.: VERA Deutsch 2007: „Alles Geschmackssache“? – Nein, auch eine Sache der Qualität! In: Grundschule aktuell (2007) 99, 5-10
- BARNITZKY, H., BRÜGELMANN, H., HECKER, U. & SCHÖNKNECHT, G. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2. Frankfurt a.M. 2005
- BARNITZKY, H., BRÜGELMANN, H., HECKER, U. & SCHÖNKNECHT, G. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 3 und 4. Frankfurt a.M. 2006
- BARNITZKY, H., BRÜGELMANN, H., HECKER, U. & SCHÖNKNECHT, G. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Ästhetik, Sport, Englisch, Arbeits-/ Sozialverhalten. Frankfurt a.M. 2007
- BOOTH, T. & AINSLOW, M.: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. Martin-Luther-Universität: Halle-Wittenberg 2003.
- BRINKMANN, E.: ABC-Lernlandschaft. Seelze 2008
- BRÜGELMANN, H.: Kinder auf dem Weg zur Schrift - eine Fibel für Lehrer und Laien. Konstanz 2006

- BRÜGELMANN, H.: Die „Öffnung“ des Unterrichts muss radikaler gedacht - aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch - revisited 2008. In: Brügelmann & Brinkmann (Hrsg.): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Siegen 2008a, 1-35
- BRÜGELMANN, H.: Wie verbreitet ist offener Unterricht? Befragungen von Lehrerinnen und LehramtsanwärterInnen – revisited 2008. In: Brügelmann & Brinkmann (Hrsg.): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Siegen 2008b, 193-215
- BRÜGELMANN, H.: Aufgaben zur Beobachtung und Förderung – am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: de BOER, H. & REH, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2011 (in Vorb.)
- BURK, K., SPECK-HAMDAN, A. & WEDEKIND, H. (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 116. Grundschulverband. Frankfurt 2003
- BUROW, O.-A.: Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart 1999
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (Hrsg.): Handbook of self-determination research. University of Rochester. NY 1995
- EDELSTEIN, W. & FAUSER, P.: Demokratie lernen und leben. Gutachten zu einem BLK-Modellversuchsprogramm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 96. Bonn 2001
- GALLIN, P. & RUF, U.: Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Seelze 1998
- GROEBEN, A. v. d.: Unsere Standards. Ein Diskussionsentwurf, vorgelegt von „Blick über den Zaun“ – Bündnis reformpädagogisch engagierter Schulen. In: Neue Sammlung, 55 (2005) 2, 253-297
- HÄNDLE, C.: Bereitschaft zu Partizipation in Schule und Gesellschaft gering. In: Grundschule 35 (2003) 6, 55-56
- HARTINGER, A. & FÖLLING-ALBERS, M.: Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung – Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn 2002

- HEIMPEL, E. & ROOS, H. (Hrsg.): Janusz Korczak. Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen ⁵1994
- HIMMELMANN, G.: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ 2004.
<http://degede.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelman.pdf> [10.08.2011]
- KMK: Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. Beschluss vom 03.03.2006. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Bonn 2006
- LARGO, R.: Schülerjahre. München 2009
- MCDONALD, V. & OLLEY, D.: Aspiring to inclusion. A handbook for councils and other organisations. Developed from the index for inclusion by T. Booth & M. Ainscow. Suffolk County Council (dt. Adaptation: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft: Bonn) 2002
- PESCHEL, F.: Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Bd. 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler ²2006
- REINMANN-ROTHMEIER, G & MANDL, H.: Teamlüge oder Individualisierungsfalle? Eine Analyse kollaborativen Lernens und deren Bedeutung für die Förderung von Lernprozessen in virtuellen Gruppen. Forschungsbericht Nr. 115. Ludwig-Maximilians-Universität München 1999
- RUMPF, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. Thesen über das Verhältnis von Lernzielen und Unterrichtsereignissen. In: Neue Sammlung 11 (1971) 5, 393-411
- TORNEY-PURTA, J. & BARBER, C.: Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. In: SOWI-Online. Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik 2005 (Special Edition). http://www.sowi-onlinejournal.de/2005-se/torney_purta_barber_iea_analysis.htm#3 [13.9.2006]
- UN-CONVENTION on the Rights of the Child 1989. <http://www.>

Prof. Dr. Hans Brügelmann

Universität Siegen
Adolf-Reichwein-Straße
AR-L 001/5
PF 10 12 40
57068 Siegen